

OCIO, CANON Y PROPIEDAD

CONDICIONAMIENTOS HISTÓRICO-MATERIALES DEL PLATONISMO DE ANTONIO LASTRA

GABRIEL GUSTAVO NÚÑEZ PÉREZ
Gabriel.pyros@gmail.com

Artículo revisado por pares ciegos

Fecha de recepción: 1/05/2026

Fecha de aceptación: 07/06/2026

I. ALCANCE Y PROPÓSITO DE LA NOTA. La entrevista concedida por Antonio Lastra al proyecto La Casa Vacía recorre con coherencia y erudición algunas de las preocupaciones centrales de su trayectoria: la herencia platónica, la relación entre ocio y aprendizaje, la función del maestro y la transmisión cultural intergeneracional. La solidez interna del discurso es precisamente la razón que justifica un examen crítico y riguroso: es más productivo examinar un discurso bien articulado que uno incoherente.¹

El propósito de esta nota es acotado, a saber: identificar tres nodos argumentativos en los que el marco analítico adoptado por Lastra genera puntos ciegos sistemáticos, es decir, aspectos del problema que ese marco no puede alcanzar porque sus propias categorías los vuelven invisibles. Esos tres nodos son: a) el estatuto histórico-material del ocio filosófico (*sjolé*) que Lastra rehabilita; b) la concepción de la transmisión cultural como conservación de un patrimonio universal, que silencia la selectividad constitutiva de todo proceso de canonización; y c) la fundamentación de la propiedad privada a partir del vínculo filial, que invierte la relación real entre institución económica y forma familiar. En los tres casos, la operación consiste en presentar como categoría universal lo que es un fenómeno históricamente situado, con causas concretas detectables y socialmente condicionado.

II. EL OCIO FILOSÓFICO Y SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD. La reivindicación de la *sjolé* griega como modelo de aprendizaje auténtico es uno de los momentos más representativos de la entrevista. Lastra recuerda la etimología: la palabra griega para tiempo libre da origen al término “escuela” y concluye:

¹ ANTONIO LASTRA, *De Platón a Thoreau*, entrevista con Alejandro de León, La Casa Vacía (20 de febrero de 2026, www.youtube.com/watch?v=A9wbOlp9dRg). Todas las citas de Lastra proceden de la transcripción de este vídeo. Se indica entre corchetes el tema aproximado del intercambio para facilitar la localización.



Cuando tenemos tiempo libre, el único uso que le podemos dar es aprender. Esta era la concepción. [...] Cuando notamos que ya no tenemos nada que hacer con el cuerpo [...] se abre verdaderamente una auténtica maravilla. Ahí es donde el ser humano creció, porque tuvo que aprender a hacer cosas que no le servían realmente para nada, porque ya había sobrevivido.

La observación filológica es correcta y la continuidad semántica que señala resulta sugerente; empero, la argumentación se detiene exactamente en el umbral donde debería comenzar: en la pregunta por quiénes disponían de ese tiempo libre en la Atenas clásica y a costa de qué.

La respuesta que la historiografía de la Antigüedad lleva décadas estableciendo es inequívoca. La *sjolé* filosófica era un privilegio estructuralmente sostenido por la institución de la esclavitud. Las estimaciones más conservadoras sitúan la población esclava en Atenas entre el veinte y el treinta por ciento del total en el siglo V a. C.; otros estudios más recientes la elevan a cifras próximas al cuarenta por ciento. Mientras el ciudadano varón propietario disponía de tiempo para la conversación filosófica, eran los esclavos quienes cubrían las necesidades materiales cuya satisfacción es condición previa de cualquier actividad intelectual. Este hecho no es un detalle marginal, sino la condición estructural que hacía posible la *sjolé* como práctica.²

Esta constatación no conduce a un relativismo que impugne el valor de los diálogos platónicos señalando su contexto de producción; su pertinencia es de otro orden: señala que la operación mediante la cual Lastra convierte la *sjolé* en un ideal atemporal —extraída de sus condicionamientos y ofrecida como programa para el “tiempo libre” contemporáneo— disocia las formas del pensamiento de las relaciones materiales en que esas formas emergen y a las que, a su vez, prestan legitimación.³

La consecuencia práctica no es baladí. Cuando Lastra afirma, en términos de especie, que el ser humano “creció” en los momentos en que “ya había sobrevivido”, generaliza a toda la humanidad lo que fue históricamente una condición de clase, de una clase concreta. La capacidad de “ya haber sobrevivido” —tener las necesidades básicas satisfechas como premisa del quehacer intelectual— no era, ni en Atenas ni en ninguna formación social posterior, una condición compartida por todos los seres humanos. Era la condición de quienes ocupaban una posición determinada en las relaciones de producción. Así, el silencio del profesor sobre esta determinación no es un olvido ocasional sino estructural al marco platónico que adopta, en el que las condiciones materiales de la actividad filosófica no constituyen un objeto de análisis sino una presuposición tácita.⁴

² MOSES I. FINLEY, *The Ancient Economy*, University of California Press, Berkeley, 1973, pp. 62-94; *Economy and Society in Ancient Greece*, ed. B. D. Shaw y R. P. Saller, Chatto & Windus, Londres, 1981, caps. 5-6. Para la proporción de población esclava en la Atenas del siglo V a. C., también GEOFFREY E. R. LLOYD, *Magic, Reason and Experience*, Cambridge University Press, 1979, pp. 226-267.

³ ELLEN MEIKSINS WOOD, *Peasant-Citizen and Slave: The Foundations of Athenian Democracy*, Verso, Londres, 1988, esp. cap. 2: ‘Slavery and the Peasant-Citizen’. Wood demuestra que la esclavitud masiva en Atenas no fue un accidente marginal sino la condición estructural que liberó al ciudadano varón propietario para la participación política y filosófica. Véase asimismo JEAN-PIERRE VERNANT, *Les Origines de la pensée grecque*, PUF, París, 1962, cap. 4.

⁴ KARL MARX, *El capital*, libro I, cap. XXIV, trad. Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 2017 (‘La llamada acumulación originaria’), para la demostración de que las condiciones de “libertad” del trabajador moderno no son un punto de partida natural sino el resultado de procesos históricos de expropiación. La misma lógica argumental —mostrar el fundamento histórico-coactivo de lo que aparece como dado— se aplica aquí al ocio filosófico antiguo.

III. LA TRANSMISIÓN CULTURAL Y EL PROBLEMA DE LA TRADICIÓN SELECTIVA. El segundo núcleo de dificultades se sitúa en la concepción de la transmisión cultural. En distintos momentos de la entrevista, Lastra describe la tarea del profesor como conservación de “lo que la humanidad ha atesorado” y añade: “La doctrina no le pertenece [al profesor], sino que la transmite. [...] Buena parte de su trabajo es que se pierda lo menos posible de lo que la humanidad ha atesorado”.

Pocas líneas más tarde, en una declaración que merece leerse como dato de primer orden, Lastra afirma: “Me di cuenta de que un profesor tiene que ser tremendamente conservador y no he encontrado treinta años después el modo de zafarme de esa responsabilidad”.

La honestidad de la declaración es apreciable; no obstante, el conservadurismo pedagógico que propone, tomado como programa, no es una opción neutral entre otras posibles, toda vez que se asienta como la opción que asegura la reproducción de las tradiciones establecidas tal como han llegado hasta nosotros, es decir, tal como han sido filtradas por procesos históricos de selección que el propio discurso no explicita.⁵

La categoría de “patrimonio de la humanidad” que opera como horizonte normativo padece de lo que cabe denominar un universalismo abstracto. Esto es, presupone la existencia de un conjunto de saberes cuya validez trasciende las divisiones sociales, cuando en realidad todo proceso de canonización es también un proceso de selección que favorece determinadas tradiciones, lenguas, géneros, perspectivas y formas de experiencia y margina o suprime otras. Este proceso no es transparente ni neutral, más bien responde a relaciones de fuerza, a instituciones con intereses propios y a jerarquías sociales que el canon resultante contribuye a reproducir.⁶

Resulta significativo que Lastra, al ilustrar lo que el profesor debe transmitir, aluda sistemáticamente a un corpus muy acotado: Platón, Aristóteles, Cicerón, Emerson, Thoreau, Stevenson. No se trata de reprocharle sus preferencias lectoras, sino de observar que ese corpus, presentado como representante del “patrimonio de la humanidad”, lleva implícita una selección geográfica, lingüística, de género y de posición social. La identificación de ese corpus particular con “la humanidad” en abstracto es la operación que convierte en universal lo que es particular.⁷

No se propone aquí un relativismo que disuelva toda distinción de valor entre obras o prácticas culturales, lo que se señala es más preciso: que una filosofía de la

⁵ La noción de “universalismo abstracto” remite a la distinción marxiana entre “universal abstracto” y “universal concreto” tal como se formula en la Introducción a los *Grundrisse* (1857): ‘El método de la economía política’, en KARL MARX, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, Siglo XXI, Madrid, 1971, t. I, pp. 20-30. En términos contemporáneos, la misma operación es descrita por Raymond Williams como “formalización”: RAYMOND WILLIAMS, *Marxism and Literature*, Oxford University Press, 1977, pp. 55-71.

⁶ WILLIAMS, *Marxism and Literature*, cap. 8: ‘Traditions, Institutions, and Formations’, pp. 115-120. El concepto de “tradición selectiva” designa el proceso mediante el cual, de entre el conjunto de lo producido en el pasado, se selecciona, reinterpreta y presenta como “el pasado significativo” una versión que conecta con las prácticas y valores dominantes del presente. La categoría es analítica, no moralizante.

⁷ PIERRE BOURDIEU, *La reproducción: Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Minuit, París, 1970, pp. 19-69 (con Jean-Claude Passeron); *Les Règles de l’art: Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, París, 1992, parte I. Sobre la dimensión lingüística de la selección, también P. BOURDIEU, *Ce que parler veut dire: L’économie des échanges linguistiques*, Fayard, París, 1982, caps. 1-2.

transmisión que no da cuenta de aquello que no se transmite ni de las razones — sociales e institucionales— por las que no se transmite, produce necesariamente una imagen parcial del pasado. Cuando esa imagen parcial se ofrece como norma pedagógica, cumple una función que excede lo meramente cultural.

IV. LA NATURALIZACIÓN DE LA PROPIEDAD PRIVADA. El tercer nodo crítico es, desde el punto de vista de la epistemología social, el más revelador. Al hilo de una reflexión sobre la responsabilidad educativa de los padres, Lastra introduce la siguiente afirmación:

Yo creo profundamente en algunos aspectos de la propiedad privada porque eso está implícito en el hecho de que pueda llamar a mi hijo “mío”. Es la primera reducción de la propiedad privada. Es mío, pero también es de la sociedad.⁸

La construcción argumentativa presenta una estructura que merece examinarse con detenimiento. La propiedad privada como institución social se justifica por analogía con el vínculo filial, el cual se da por supuesto como un hecho natural primario. La propiedad se derivaría así de la paternidad y la paternidad de una relación afectiva inmediata y universal. Esta operación argumental toma como fundamento lo que en la historia real ha sido, en buena medida, un efecto de la institución que se quiere justificar. La configuración de la familia como unidad en la que el padre “tiene” o “posee” a sus hijos —con las implicaciones jurídicas de custodia, herencia y autoridad que esa posesión conlleva— no es un dato antropológico universal anterior a cualquier organización social sino el resultado de procesos históricos específicos vinculados al desarrollo de la propiedad transmisible, al establecimiento de la herencia patrilineal y a la subordinación jurídica y económica de la mujer. En términos de lógica explicativa, Lastra invierte la relación causal al derivar la propiedad del amor paterno cuando, históricamente, es la institución de la propiedad hereditaria la que ha configurado las formas jurídicas y afectivas de la paternidad tal como las conocemos.⁹

Esta inversión no es un error lógico aislado sino característica de un modo de operar filosófico que presenta relaciones sociales históricamente producidas como evidencias primarias de la razón o de la naturaleza humana. El análisis crítico consiste precisamente en deshacer esa inversión, mostrando que lo que aparece como fundamento filosófico —el amor del padre a su hijo como origen de la propiedad— es, examinado históricamente, la expresión conceptual de relaciones sociales cuya génesis es otra.¹⁰

⁸ MARX, *El capital*, I, cap. I, sección 4: ‘El carácter fetichista de la mercancía y su secreto’. La “inversión” (*Verkehrung*) que convierte relaciones sociales históricamente producidas en propiedades aparentemente naturales de las cosas —o de las categorías filosóficas— es el mecanismo central descrito en este pasaje y aplicable, *mutatis mutandis*, a la argumentación que se analiza.

⁹ El carácter patrilineal y la conexión estructural entre herencia, paternidad jurídicamente certificada y propiedad privada están documentados en FRIEDRICH ENGELS, *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* (1884), trad. Manuel Sacristán, Akal, Madrid, 2017, caps. II y IV, y en JACK GOODY, *The Development of the Family and Marriage in Europe*, Cambridge University Press, 1983, caps. 1-2. Goody, con una perspectiva comparada no marxista, llega a conclusiones convergentes sobre la articulación entre herencia, legitimidad y estructura familiar.

¹⁰ KARL MARX Y FRIEDRICH ENGELS, *La ideología alemana* (1845-46), primera parte: ‘La ideología en general, y en particular la alemana’, en *Gesamtausgabe* (MEGA²), I/5, Dietz, Berlín, 1978. La formulación clásica sobre la relación entre producción material y producción de ideas sigue siendo el punto de referencia metodológico para el tipo de análisis que se propone en esta nota, independientemente de los debates sobre la teoría de la ideología en la tradición posterior.

La pertinencia de esta observación no se limita al pasaje en cuestión: afecta al conjunto del proyecto filosófico que la entrevista despliega. La apelación constante de Lastra a categorías como “el ser humano”, “la vida buena”, “la comunidad” o “la responsabilidad” opera con la misma estructura: se presentan como universales lo que son formas históricamente determinadas de la existencia social. El efecto es que las desigualdades y los conflictos que atraviesan esa existencia quedan fuera del campo de análisis, neutralizados como accidentes contingentes de una condición humana esencialmente unificada.

V. NOTA SOBRE LA PEDAGOGÍA Y LA CUESTIÓN DEL 68. Merece un comentario breve la lectura que Lastra ofrece de los movimientos estudiantiles del período 1968-1969. Su interpretación los reduce a una forma de irracionalismo juvenil donde encontramos jóvenes que prefirieron “arrojar adoquines” en lugar de “sentarse a estudiar”. Esta lectura —compartida con la cita de Pasolini que introduce— es históricamente selectiva, pues omite la dimensión de clase de las movilizaciones (en Francia, las huelgas obreras que acompañaron el *Mayo* superaron ampliamente en extensión a las estudiantiles), el contexto geopolítico en que se inscribían y las demandas pedagógicas específicas que articulaban. Más significativa aún es la anécdota de Kojève recomendando leer a Platón en griego, que funciona como cierre retórico disolviendo la dimensión política del movimiento mediante su reducción a irresponsabilidad formativa.¹¹

Hay, no obstante, un aspecto del diagnóstico de Lastra que señala un problema real: la erosión de la figura del maestro como autoridad epistémica —distinta de la autoridad institucional o coercitiva— tuvo consecuencias pedagógicas que han sido ampliamente documentadas. El error del análisis no está en señalar ese problema, sino en su etiología: atribuir esa erosión al irracionalismo juvenil del 68 es sustituir el análisis de las condiciones estructurales que la producen por un relato de responsabilidad individual.¹²

VI. CONSIDERACIONES FINALES. Las páginas precedentes han intentado mostrar que el marco platónico que el profesor Lastra utiliza en la entrevista opera mediante una doble abstracción. Por un lado, abstrae las condiciones materiales de los fenómenos que analiza —el ocio filosófico, la transmisión cultural, el vínculo filial—, presentándolos como formas atemporales de la experiencia humana. Por otro lado, cuando esa abstracción se ofrece como fundamento normativo —como modelo de lo que la educación o la responsabilidad cívica deberían ser—, tiende a cumplir una función que excede el ámbito estrictamente filosófico: legitima el orden existente al

¹¹ El uso que Lastra hace de Pasolini omite un elemento importante: la célebre carta a *Il Corriere della Sera* (junio de 1968) en que Pasolini se sitúa del lado de los policías como “hijos de los pobres” fue inmediatamente objeto de autorreflexión por el propio autor, que reconoció su carácter provocador y unilateral. Utilizarla sin esta glosa como argumento de autoridad contra el 68 supone una apropiación parcial del texto. Fuente: PIER PAOLO PASOLINI, 17 de junio de 1968, intervención en la mesa redonda sobre la poesía ‘Il PCI ai giovani’, *L'Espresso* (transcripción en Città Pasolini, recuperado de <https://www.cittapasolini.com/post/il-17-giugno-1968-presso-la-redazione-de-l-espresso-si-tenne-una-tavola-rotonda-alla-quale-parteci>).

¹² Sobre la necesaria distinción entre “conservación” y “reproducción acrítica” en pedagogía, ver HANNAH ARENDT, ‘The Crisis in Education’ (1958), en *Between Past and Future*, Viking, Nueva York, 1961, pp. 173-196. Arendt —autora que Lastra menciona con aprobación en la entrevista— distingue con precisión entre la responsabilidad del adulto de introducir al recién llegado en el mundo tal como es y la responsabilidad de no presentar ese mundo como si fuera el único posible.

presentar sus formas sociales como expresiones de una naturaleza humana inmutable.

Conviene precisar el alcance de esta afirmación. No se sostiene que Lastra persiga conscientemente ese efecto, ni que su discurso sea reducible a él, se sostiene algo más acotado y más interesante: que el marco platónico, como todo marco filosófico, tiene condiciones de posibilidad que él mismo no puede tematizar sin salir de sí. Esos límites no invalidan las contribuciones descriptivas del texto, pero sí delimitan el tipo de preguntas que puede y que no puede responder.

La alternativa que se esboza en esta nota crítica no consiste en abandonar el estudio de Platón o de Thoreau ni en renunciar a la pregunta por la transmisión cultural; en absoluto. Consiste en situarlos, en preguntar desde qué posición social escribieron, en qué relaciones de producción se inscribía su actividad intelectual y mediante qué procesos de selección sus obras llegaron a constituirse como objetos canónicos de transmisión pedagógica. Esa pregunta no disuelve los textos, sino que los devuelve a la historia, que es el único terreno en el que pueden comprenderse en su significación real y en su alcance efectivo.

En suma, lo que la entrevista de Lastra ofrece es un platonismo culturalmente sofisticado que opera como filosofía de la continuidad: la historia de la cultura aparece como una cadena de transmisión cuyo sentido es la conservación de lo mejor del pasado. Lo que ese modelo no puede ver —porque su propio marco lo excluye— es que la historia de la cultura es también, de manera inseparable, la historia de la interrupción, la exclusión y el conflicto. Una filosofía que no da cuenta de aquello que no se transmite y de las razones por las que no se transmite es, en la medida en que aspira a orientar prácticamente la educación y la vida cívica, una filosofía de la reproducción.¹³

¹³ Para la historia social del campo intelectual y académico europeo como mecanismo de reproducción de posiciones sociales ver CHRISTOPHE CHARLE, *Naissance des "intellectuels", 1880-1900*, Minuit, París, 1990, y PIERRE BOURDIEU, *La noblesse d'État: Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, París, 1989, caps. 1-3.